NASZ GŁOS

MIESIĘCZNIK

Organ Komisji Zarządu Głównego Zw. P. N. S. P. w Poznaniu

Nr. 10 Poznań, grudzień 1926 Rok II

O psychologji myślenia i badaniu inteligencji.

Zainteresowanie do badań nad inteligencją wzrosło nietylko wśród psychologów, ale i pedagogów. Znajomość uzdolnienia wychowanka, nietylko pozwoli nam skierować go do odpowiedniego zawodu lub szkoły, ale umożliwi nam oparcie organizacji szkolnictwa, oraz metod nauczania na podstawie psychologicznej. Innemi słowy: znajomość uzdolnienia wychowanków przyczyni się do wprowadzenia zasady indywidualizacji, zarówno do organizacji szkolnictwa, jak i do metod nauczania. Widzimy, że od doskonałości metod badania uzdolnień zależeć będzie dużo. W chwili obecnej nie posiadamy zupełnie pewnych sposobów na oznaczenie inteligencji człowieka. Praca w tej dziedzinie nie jest jeszcze ukończona, nic więc dziwnego, że w samem pojęciu zagadnienia i metod pracy natrafiamy na rozbieżność poglądów.

Trudności w dziedzinie badań nad inteligencją rozpatruje A. Fischer w artykule[1]) „Ueber den Zusammenhang von Denkpsychologie und Intelligenzforschung". Praca niniejsza po części opiera się na artykule A. Fischera.

Wiadomo nam, że przedmiotem psychologji są: 1) zjawiska (akty) psychiczne oraz 2) dyspozycje. Przypomnijmy to sobie na przykładzie. Jeżeli jestem muzykalny i komponuję jakąś nową melodję, to doznaję pewnych przeżyć psychicznych. W mojej świadomości pojawiają się pewne zjawiska (akty) psychiczne, w tym wypadku między innemi wyobrażenia słuchowe. Jednakowoż niekażdy jest zdolny tworzyć nowe melodje. O osobniku, który ma taką zdolność mówimy, że posiada dyspozycję do muzyki. Przez dyspozycję rozumiemy zatem przyczynę przeżywania pewnych zjawisk (aktów) psychicznych. Dyspozycji bezpośrednio obserwować nie możemy, domyślamy się jej istnienia z działania człowieka.

---

[1]) Zeitschrift für Pedagogische Psychologie. Januar 1926.

Każdą zdolność rozpatrywać możemy ze względu na zjawiska psychiczne, jakie zachodzą przy jej przejawianiu się, a po za tem badać możemy zdolności jako dyspozycje.

Znając dyspozycje osoby badanej, wiemy, że ona jest uzdolniona do przeżywania pewnych zjawisk psychicznych, t. zn., że jest ona zdolna wykonać pewną pracę. Jednakowoż poznać możemy jakąś dyspozycję dopiero wówczas, gdy ona przejawi się w działaniu. Rachmistrza poznajemy po rozwiązywaniu trudnych zadań, talent muzyczny po jego dziełach. To samo dotyczy również inteligencji, którą rozpatrywać możemy jako dyspozycję, oraz ze względu na zjawiska psychiczne, jakie w nas zachodzą przy jej przejawieniu się. O inteligencji jako dyspozycji nic powiedzieć nie możemy, gdy nie znamy tych zjawisk (aktów). Dopiero dokładna znajomość funkcji inteligencji, czyli funkcyj myślenia umożliwi nam dobranie metod do ich zbadania. Niedokładność i niepewność dzisiejszych metod wypływa po części z niedostatecznej znajomości procesów myślenia.

Psychologja eksperymentalna w swoich początkach zajęła się badaniem niższych (prostszych) zjawisk psychicznych. Tak więc poddawano badaniu eksperymentalnemu wrażenia, wyobrażenia, pamięć, przejawy uczuć i woli. Zczasem zaczęto taką samą metodę analityczną stosować również i do t. zw. wyższych (złożonych) funkcyj psychicznych. Zaczęto zatem badać również i inteligencję. Zwolennicy dziś na ogół zwalczanego asocjacjonizmu, oraz dawniejsza psychologja władz uważała, że wyższe funkcje psychiczne, jak np. inteligencja, złożone są jedynie z prostszych elementów naszego życia psychicznego. Innym takie tłumaczenie nie wystarczyło, dopatrywali się w inteligencji jakiejś siły twórczej. Psychologja myślenia postawiła sobie pytanie, czy istnieje myślenie jako element życia psychicznego. Jeżeli przez taki element myślenia rozumieć będziemy to samo, co mamy na myśli, gdy mówimy o innych elementach życia psychicznego, np. o wrażeniach (zieleń, ton), lub o uczuciach przyjemności, to napewno nie odnajdziemy myślenia jako takiego prostego elementu w naszem życiu psychicznem. W konsekwencji nie uznamy myślenia jako odrębnej klasy zjawisk psychicznych, tylko sprawdzimy procesy myślenia do praw skojarzeniowych. Różni psychologowie różne przyjmowali elementy z życia psychicznego. Tak np. E. B. Titschner sprowadza wszystkie zjawiska psychiczne do czuć i uczuć, W. Witwicki do przedstawień i sądów, Kant dzielił zjawiska psychiczne na fakty poznawania, uczucia i woli, Arystoteles rozróżniał tylko poznawanie i pożądanie. Widzimy z tego, że różnie można dzielić nasze życie psychiczne, zależnie od przyjętej zasady podziału.

Pod wpływem E. Husserl'a, twórcy szkoły fenomenologów, oraz pod wpływem prac Kanta i Leibnitza, znamy dziś oprócz zjawisk i elementów psychicznych pojęcie funkcyj psychicznych jako zasadniczych składników życia psychicznego. Z takiego postawienia zagadnienia wyrosło dla psychologji myślenia nowe zadanie. Chodzi nam teraz o poznanie funkcyj oraz ich współzależności, a dalej o sprowadzenie wszystkich funkcyj do

kilku zasadniczych. W ten sposób byłoby nam możliwe, zbadawszy funkcje główne, wyciągnąć stąd wnioski dla całej reszty życia psychicznego. Obecnie staje przed nami pytanie, czy nie można rozłożyć już dalej funkcyj myślenia, zwanych w życiu potocznem jako rozróżnianie, porównanie, porządkowanie, opisywanie, abstrachowanie i kombinowanie. Po za tem należy stwierdzić, jakie są warunki ich powstania, jaki jest ich przebieg i jaka zachodzi pomiędzy nimi współzależność. W chwili obecnej prace w tym kierunku zostały zaledwie zapoczątkowane. Wymienić tu należy badanie N. Acha. „Ueber Begriffsbildung“, — badanie szkoły Külpego nad tworzeniem się abstrakcyj, oraz pracę Lindworskiego o procesach myślenia przy wnioskowaniu.

Analiza procesów myślenia dostarczy nam wskazówek do opracowania metod badania inteligencji.

Widzieliśmy na początku, że inteligencję można pojmować i badać jako dyspozycję. W tym wypadku nie interesują nas przeżycia (akty), lecz struktura psychiczna, która nam tłumaczy możność pojawienia się pewnych przeżyć w przyszłości. Mówiliśmy również, że stwierdzić, zbadać, lub zmierzyć jakąś dyspozycję możemy tylko drogą wykonywania pewnej pracy, drogą rozwiązywania pewnych zadań.

Dyspozycje są wrodzone, zależą one od naszej struktury psychicznej. Z punktu widzenia anatomji i fizjologji możemy je sprowadzić do struktury naszego ustroju nerwowego. Niewątpliwie przyczyniają się do rozwoju dyspozycji również bodźce świata zewnętrznego. Możemy sobie wyobrazić taką dyspozycję, która wskutek braku odpowiednich bodźców pozostaje na zawsze w uśpieniu. Widzimy, że do pewnego stopnia dyspozycje mogą ulec zmianie, lecz z drugiej strony wiemy, że pewne granice rozwoju dyspozycji nie zdołają zmienić, nawet najprzyjaźniejsze warunki otoczenia. Jak przedstawia się sprawa stałości inteligencji, zobaczymy później, gdy rozważać będziemy wyniki badań Sterna nad stałością ilorazu inteligencji u dzieci. Zdaje się, że na zmianę inteligencji wpływa do pewnego stopnia również środowisko, a zatem dom i szkoła. Jednakowoż jeszcze większe zmiany zauważyć można, gdy uda nam się usunąć wewnętrzne przyczyny upośledzenia. Tak np. widzimy podniesienie się zdolności po wycięciu migdałów, lub po doprowadzeniu gruczołów o wydzielaniu wewnętrznem do normalnego funkcjonowania. Jednakże wszędzie tam, gdzie dana dyspozycja zależy od budowy (struktury) mózgu, najmniejsze będą widoki zmiany w kierunku dodatnim. Idjota nie przekroczy nigdy poziomu inteligencji 3-letniego dziecka.

Psychologowie, którzy uważają inteligencję jako dyspozycję, a nie jako zbiór zdolności specjalnych, określają ją jako zdolność ogólną, formalną, której obecność lub brak podnosi lub obniża wszystkie zdolności specjalne. W. Stern i A. Binet określają inteligencję jako zdolność przystosowania się do nowych warunków; inni, jak Ziehen, Mann, Spearmann, Anschütz widzą w niej zdolność do odpowiedniego kojarzenia. Neumann podaje jako kryterjum inteligencji zdolność do pracy twórczej. W zależności od definicji pozostają metody badań inteligencji.

Inteligencja ogólna, a zdolności specjalne. Zachodzi teraz pytanie, czy możemy sprowadzić procesy myślenia do jednej dyspozycji. Poprzednio powiedzieliśmy, że inteligencję możnaby uważać jako ogólną zdolność formalną, umożliwiającą nam rozwiązywanie zadań w każdej dziedzinie. Wbrew takiemu pojmowaniu inteligencji znamy z życia dużo przypadków, gdzie obok wybitnego ogólnego uzdolnienia spotykamy zupełny brak zdolności w jakiejś specjalnej dziedzinie. Odwrotnie znamy dużo ludzi, którzy stoją na bardzo niskim stopniu ogólnego uzdolnienia, lecz posiadają jakąś jednostronną zdolność specjalną. Widzimy z tego, że inteligencja (zdolność ogólna) nie tłumaczy nam wszystkich procesów myślenia. Obok inteligencji (ogólnej dyspozycji) przyjąć musimy dla specjalnych zdolności, specjalne dyspozycje. Metody badań inteligencji stanowią zbiór krótkich zadań. Z ich rozwiązania wnioskujemy o inteligencji osoby badanej. Nie badamy wszystkich funkcyj, bo toby zadługo trwało, ograniczamy się do niektórych. Przypuszczamy, że zachodzi ścisła współzależność między nielicznemi funkcjami, które poddaliśmy zbadaniu, a całą resztą funkcyj. Tymczasem wykazały nowsze badania, że nawet pomiędzy funkcjami, które uważamy za pokrewne, niezawsze zachodzi ścisła korelacja. Tak np. badania K. Kölna wykazały, że zdolność do kombinowania u jednej osoby może być dobrą przy układaniu figur płaskich, a złą przy układaniu zdań. Widzimy z tego, że zdolność do kombinowania w jednym kierunku niezawsze idzie w parze ze zdolnością kombinacyjną w innych dziedzinach pracy. Jeszcze mniejszą mamy pewność, że ze zdolnością do kombinowania równocześnie występują inne funkcje myślenia (p. abstrahowanie, krytyczność itp.). Dla badania inteligencji wypływa stąd wniosek, że musi ono się oprzeć na dokładnej znajomości zasadniczych funkcyj myślenia oraz ich współzależności.

Zachodzi teraz pytanie, czy dyspozycje mogą ulec zmianie. Już wyżej wspominaliśmy, że pewne zmiany mogą nastąpić pod wpływem otoczenia. Teraz dodać jeszcze musimy, że na zmianę jakiejś dyspozycji mogą wywrzeć wpływ wola i zainteresowanie. Zagadnienie stałości wzgl. zmienności ilorazu inteligencji badali W. Stern i L. Termann. Z ich badań wynika, że naogół pozostaje inteligencja (iloraz) wielkością stałą w ciągu całego życia niezależnie od wpływu otoczenia. Tak np. dziecko, które ma iloraz inteligencji 0,80 w 6 roku życia, taki sam iloraz posiadać będzie w 2, 16, 20 i 40 roku życia. Wynikałoby z tego, że wpływ otoczenia, a więc i szkoła zupełnie nie wpływa na rozwój inteligencji. Ten pogląd Sterna starają się niektórzy psychologowie zwalczyć. Tak np. spotykamy krytykę tego poglądu u Dr. Grzegorzewskiej w artykule: „Iloraz inteligencji w skali Bineta i jego znaczenie diagnostyczne (Szkoła Specjalna nr. 1 i 2, 1925). W wymienionym artykule autorka przytacza wyniki badań W. Sterna i Burta Cyryla nad ilorazem inteligencji u tych samych dzieci w ciągu kilku lat i dochodzi do wniosku, że wielkość ilorazu inteligencji do pewnego stopnia może ulec zmianie. A zatem na zmianę ilorazu wpłynąć może również szkoła przez lepsze metody nauczania. Dla badania inteligencji wypływa stąd wniosek, że iloraz inteli-

gencji u poszczególnych jednostek nie można uważać jako wartości niezmiennej. Naogół jednakowoż możemy z pewnem prawdopodobieństwem przypuszczać, że iloraz inteligencji pozostaje wartością względnie stałą u jednostki w ciągu całego jej życia.

Badając inteligencję, wyciągamy wnioski o zachowaniu się osoby, badanej w życiu. Jednakowoż należy pamiętać, że zadania (testy) przy badaniu są sztuczne. Przy rozwiązywaniu testu najczęściej nie wchodzą w grę tak trwałe motywy i zainteresowania, jakie stwarza życie z nieubłaganą walką o byt. A zatem, jeżeli osoba badana okaże mniejszą lub większą zdolność przystosowania się do warunków eksperymentu, to z całą pewnością stąd jeszcze nie wypływa wniosek, że podobnie zachowa się ona w życiu. Wyniki eksperymentalnych prób potwierdziło życie całkowicie tylko w tych wypadkach, w których próba eksperymentalna zupełnie odpowiadała późniejszej pracy zawodowej (np. przy badaniu szoferów, zecerów, motorowych itp.). Według Giesego już nawet wyniki eksperymentalnych badań nad produkcjami literackiemi w dzieciństwie nie odpowiadały wynikom późniejszego życia. Nietylko bowiem zdolność mogła ulec zmianie, ale w życiu dojrzałego człowieka ważną rolę odgrywają również czynniki woli i zainteresowania.

Z rozważań naszych wypływają następujące wnioski:

1. Metody badań inteligencji oparte być muszą na dokładnej znajomości zasadniczych funkcyj myślenia i współzależności, jaka pomiędzy nimi zachodzi.

2. Inteligencja jako dyspozycja może ulec pewnej zmianie pod wpływem otoczenia, naogół jednakże jest wartością stałą w ciągu całego życia.

3. Wyniki badań eksperymentalnych nie dają zupełnej gwarancji co do zachowania się w życiu danej jednostki.

Szwarc (Poznań)

Pamięć i jej kształcenie.

(Ciąg dalszy)

II.

Współćwiczenie pokrewnych pamięci przy ćwiczeniu jednego rodzaju pamięci wyjaśnia jednak Meumann z psychologicznego punktu widzenia, jako wykształcenie formalnej strony pamięci, wzmocnienie uwagi, woli, zainteresowania, gdy się ją na jednym materjale ćwiczy.

Meumann wogóle przyjmuje paralelizm psychologiczny dla zjawiska pamięci i w tem znaczeniu, że cały problem z obu stanowisk stara się wyjaśnić. Teorja fizjologicznych „śladów" okazała się dla niego niewystarczającą, gdy chodziło o wyjaśnienie całej sumy zjawisk psychicznych, towarzyszących zwykle pamięci, a które on odmiennie od Ribota nie poczytywał za szczegóły akcesoryczne. Przeciwnie, Meumann widział w równoległych fizycznych procesach tylko ogólne i elementarne podłoże pamięci, do których stosuje się wyżej powiedziane uogólnienie.

Zresztą, im niższy jest wogóle proces duchowy, paralelizm psycho-

fizyczny występuje jako zbieżność tak dalece, że trudno rozróżnić jedną stronę od drugiej, niewiadomo, gdzie kończy się fizyczne a zaczyna psychiczne (np. czucie, wrażenie) — w miarę jednak podnoszenia się, komplikowania procesów psychicznych paralelizm staje się wyraźniejszy, lecz rozbieżność staje się większa, gdyż trudniej znaleźć odpowiedniość dwóch odmiennej natury zjawisk, skoro wraz z rosnącem specjalizowaniem się procesów psychicznych, fizjologiczne staje się coraz mniej wyraźnie określonem.

Już nawet w tak prostem napozór zjawisku, jak zachowanie śladów — wspomnień tę rozbieżność psychofizyczną zauważa Meumann, mówiąc[1]): „Przedewszystkiem musimy zauważyć, że pozostanie takich trwałych dyspozycyj wrażeń, tylko przez to stanie się zrozumiałe, że w stale istniejącej substancji przejściowo lub trwale istniejące substancjonalne zmiany występują, które później odnowieniu tejże czynności sprzyjają. Dyspozycyj w tem znaczeniu, jako trwale istniejąca zmiana organu niema w dziedzinie świadomości. W tem znaczeniu nie możemy mówić o psychicznych dyspozycjach.“ Przyjmując analogicznie do zmian substancjonalnych mięśnia ćwiczonego w pewnej zręczności — zmiany w systemie nerwowym, szczególnie w komórkach kory mózgowej, w którą równoległe procesy fizyczne do procesów świadomości się przenosi, mówi Meumann: „Do tej trwałej zmiany w substancji nerwowej niema w świadomości żadnego równoległego zjawiska. Po stronie świadomości widzimy zawsze tylko skutki powtórzenia czynności lub wrażeń, występujące np. właśnie reprodukcją wrażeń.

Natomiast nie znajdujemy niczego, coby leżało u podstawy samego tego skutku dawnych czynności, jako stale istniejąca zmiana świadomości. Z tego wynika, że my przedewszystkiem nie w tem samem znaczeniu o psychologicznych dyspozycjach możemy mówić, jak o fizycznych.“ Stąd też wedle Meumanna, pamięć jako zjawisko wprawy da się dlatego jedynie po fizycznej stronie wytłumaczyć, że można ją sprowadzić do ogólniejszego fizjologicznego stanu rzeczy, podczas gdy po duchowej stronie sprowadzenie takie przebiegów wprawy i pamięci do ogólniejszego kompleksu zjawisk jest niemożliwe. „One są dla nas — mówi Meumann — poniekąd ostatniemi faktami, które my jedynie jako takfy możemy ustalić.“

Meumann tę niemożliwość ujęcia psychofizycznego wyraźnego paralelizmu pamięci w jednej z jej najbardziej istotnych wedle fizjologów stron, zachowania śladów - wspomnień, próbuje wyjaśnić w ten sposób: psychiczne dyspozycje polegają wyłącznie na tem, że duchowe procesy przez powtórzenie przebiegu w inny sposób dokonują się lub są przeprowadzone. Stąd też przychodzi Meumann do wniosku, że nam przyjęcie takich śladów lub dalszych oddziaływań lub dyspozycyj, psychicznego pojęcia pamięci nie może bliżej objaśnić i tego, co najbardziej charakteryzuje pamięć psychologiczną — nie określa.

---

[1]) Meumann: „Oekonomie und Technik des Gedächtnisses“ str. 13.

A pamięć psychologiczną charakteryzuje przedewszystkiem wedle Meumanna reprodukcja. I Dugas[2]) opowiada, że „pamięć powinna być określona już nie, jako stan, który trwa, lecz stan, który odradza się i pamięć wedle prawdziwego imienia nazywa się reprodukcją a nie zachowaniem[4])". „Właściwie mówiąc — pisze Dugas — nie można powiedzieć, że się zachowuje same w sobie wyobrażenia przeszłości, ma się jedynie możność pozwolenia im odżyć i wnioskuje się z tej możności rzeczywistej o zachowaniu hypotetycznem (pod jakąkolwiek formą i jakim sposobem to byłoby), wrażeń kiedyś otrzymanych, jako warunku koniecznego do tej możliwości."

Jeśli się w dodatku pojmie, że ta reprodukcja nie przedstawia się tak prosto, jakby wedle teorji fizjologicznej należało się spodziewać, to jasnem jest, że ona wystarczała do rozwiązania problemu pamięci fizjologicznej, żadną miarą jednak nie mogła sprostać zadaniu, kiedy chodziło o wyjaśnienie pamięci psychologicznej. Próby pojednania dwóch punktów widzenia: fizjologicznego i psychologicznego też nie dawały pożądanych rezultatów, pominąwszy tę okoliczność, że wyjaśnianie części jednej problemu z jednego punktu widzenia, innej z innego, sprawiało wrażenie sztuczności.

(Ciąg dalszy nastąpi) *Panasówna (Poznań)*

O ustrój szkolny.

Ataki nie ustają. — Pierwiastek historyczny w dyskusji. — Naruszenie zaborczych systemów wychowawczych zagładą kultury narodowej!!! — Analogje wychowawcze na płaszczyźnie historycznej. — Idea szkoły jednolitej w Ustawach Komisji E. N. — Strach przed eksperymentami. — Recepty kulinarne w zastosowaniu do ustroju szkolnego. — Witkiewicz o wychowaniu. — Opinja „Il. Kurjera Codz." zmienia się. — O „teoretycznej" a „praktycznej" metodzie nauczania. — Ślusarz zawinił, a kowala powiesili.

Zainteresowanie w prasie codziennej sprawami szkolnemi trwa nadal. Nie ustają rozpoczęte ataki na pozycję jednolitej szkoły. Przedstawiają jednak widok beznadziejnej nudy. Puste i bezmyślne, wytarte od nadużywania frazesy odbijają się nieszkodliwie od powszechnie ugruntowanego przekonania o konieczności reformy w tej najważniejszej dziedzinie życia, jaką jest wychowanie.

Odmianę pewną wykazuje w numerze 522 **„Kurjera Poznańskiego"** artykuł, zatytułowany „O organizację szkolnictwa", przez wniesienie do dyskusji pierwiastka historycznego:

> „Jedną z najdonioślejszych funkcyj, — czytamy na wstępie — załatwianych przez dzisiejsze nowożytne państwa, jest organizacja nauczania i wychowania młodych pokoleń. „Takie są rzeczpospolite, jakie ich młodzieży chowanie" — zdanie to nie straci nigdy swej głę-

---

[2]) Dugas: „La memoire et l'onblie" str. 4 i 5.

bokiej prawdy. Od dobrej, mądrej i celowej organizacji szkolnictwa zależy byt, rozwój i potęga państwa."

Święta prawda! Współczesne życie polskie stanowi jeden dowód więcej nieniszczejącej wartości słów wielkiego Kanclerza. Taką bowiem mamy dzisiaj Rzeczpospolitą, jakie było „chowanie" tych pokoleń, które losem dziejów powołane zostały do rzucania pierwszych fundamentów pod budowę zmartwychwstałego Państwa. A „chowanie" to, w niewoli i z nienawiści poczęte, na zagładę ducha narodowego obliczone, zdążało konsekwentnie do rozbicia społeczności polskiej, odgrodzenia od siebie warstw i zwrócenia ich przeciw sobie, by je we wzajemnej walce osłabić, a następnie w stosownej chwili zdławić. Historja kilku lat wskrzeszonej Polski przekonywa nas aż nazbyt dobitnie, że „chowanie" to nie pozostało bez skutków dla duszy polskiej. Polska dusi się dziś w atmosferze prywaty, chamskiej łapczywości, klasowej nienawiści i zawziętości. A systemy wychowawcze, które głównie do tego się przyczyniły, po przemalowaniu ich na kolor biało-czerwony i ze zmianą godeł państwowych, stać się mają w przekonaniu niektórych sfer podstawą kultury narodowej i nietykalnem tabu, którego pod grozą świętokradztwa narodowego naruszyć niewolno.

Autor nie wierzy w żywotność zapowiedzianego przez rząd projektu, ostrzega przed nim, a na świadectwo powołuje przeszłość:

> „Na cóż przedewszystkiem zwrócić należy uwagę przy organizowaniu szkolnictwa u nas? Chyba na ten najważniejszy fakt z naszej przeszłości, że w wielkiej mierze z własnej winy, mając państwo silne i potężne w wieku XV i XVI, nie potrafiliśmy go utrzymać, dopuściliśmy do takiego osłabienia, że gdy przyszło odrodzenie przy końcu XVIII w., już na ratunek było zapóźno, i pójść musieliśmy w niewolę. Szkoła polska w wieku XVII i XVIII, przed Konarskim, w znacznej do tego przyczyniła się mierze. A więc — poważna stąd nauka."

Jeżeli ta „poważna nauka" ma się uwidocznić w konserwacji przeżytków szkolnictwa, odziedziczonego po zaborcach, to przykład z historji najniefortunniej dobrany. Polska silną była w XV i XVI wieku, gdyż otwarła na oścież drzwi przed postępowemi prądami, wiejącemi z Zachodu, pod których ożywczem tchnieniem rozkwitła wspaniale polska kultura, tworząc fundament i pod polityczną potęgę. Wiek XVII nie utrzymał się na tej linji, zerwał z postępem, a „edukacja publiczna, — według słów Jana Śniadeckiego — niegdyś **jedna dla wszystkich,** podzielona potem **na sekty,** a w tych znowu na **edukację pańską i chudopacholską,** doszła do ostatniego stopnia hańby i barbarzyństwa". Naród stracił na znaczeniu i sile przez brak zgody, sprowadzony niezdrowem wychowaniem. „Zgody zaś nie można było inaczej uzyskać — twierdzi dziejopis tych smutnych czasów ks. Hugo Kołłątaj — tylko zapomocą **jednakiego i powszechnego** oświecenia". Podjęta przez ks. Konarskiego a następnie kontynuowana przez Komisję E. N. reforma tego oświecenia spotkała się u zacofanej szlachty i nauczycieli - jezuitów z bezwzględnym i niszczycielskim opo-

rem, który stanowi wyraźną analogię do dzisiejszej walki o szkołę jednolitą. —

Obecne wychowanie, podobnie jak w wieku XVII, nie odpowiada współczesnym potrzebom życia. Przyznaje to sam autor, pragnąc takiego systemu wychowania:

„któryby z młodzieży naszej wyrabiał jednostki twórcze, pełne zapału i chęci wysiłku dla państwa i narodu, jednostki czynne, nie bierne, organizujące życie społeczeństwa na wszystkich jego polach, a równocześnie karne, poddające się organizacji, a nie chodzące luzem, samopas, niekarne.“

„Sięgnąć należy — czytamy dalej — do chlubnych tradycyj pierwszego naszego ministerstwa oświaty, Komisji Edukacji Narodowej, z uwzględnieniem naturalnie zmienionych warunków życia narodowego i międzynarodowego.“

Tym warunkom odpowiada — zdaniem naszem — szkoła jednolita. Ona otwiera drogę do wybicia się prawdziwym zdolnościom, bez względu na pochodzenie, ona przez jedną a wspólną naukę gruntować będzie spoistość i siłę społeczeństwa, ona wreszcie skieruje do właściwych sobie łożysk odmienne rodzaje uzdolnień, pozwalając im rozwijać się swobodnie aż do ujawnienia się we właściwym czasie, określonym przez psychologię. Drogą ona sercu naszemu i dumie narodowej miłą, boć z pnia polskiej myśli wyrasta. Przebłyski jej widne już w przytoczonych wyżej opinjach wielkich mężów i pedagogów, a wyraźnie sformułowane występują w reformach Komisji Edukacji Narodowej, która u podstaw swego dzieła takie złożyła uzasadnienie: „Chcąc całą młódź szlachecką, bez obraźliwej częstokroć w edukacji po osobnych konwiktach różnicy, w jednostajnym trybie zatrzymać i określić, zabiegamy przeciwnym równości obywatelskiej skutkom“. Dzisiejsza szkoła jednolita, choć stopięćdziesiąt lat z górą upłynęło od wypowiedzenia tych słów, innych argumentów ze stanowiska narodowego, politycznego i społecznego szukać dla siebie nie potrzebuje, z tem tylko wyjaśnieniem, że pojęcie obywatelstwa i narodu, ograniczone wówczas tylko do szlachty, rozszerzyło się współcześnie na wszystkie warstwy.

O ile omawiany artykuł nadawał się do rzeczowej dyskusji, o tyle znowu „Eksperymenty szkolne“, umieszczone w **„Przeglądzie Porannym“** z dnia 18 listopada br., są typowym przykładem beztreściwej frazeologji, z której niewiele karmy dla zagadnienia da się wyłowić. Przytoczymy najbardziej charakterystyczne poglądy dla obozu przeciwników reformy szkolnej:

„Fakt, że po 7 latach istnienia państwa polskiego nie mamy szkoły polskiej, jakiej wymaga nowe życie, jest znamiennym a smutnym objawem czasów powojennych. Przyczyn tego szukać należy także w psychozie eksperymentowania na żywym organiźmie szkoły.“

Nie wiemy, co p. Dr. W. S. rozumie pod nazwą: eksperymentowanie. Bo jeśli chodzi o organizację szkolną, to żadnego eksperymentu nie było i dlatego żadnego właściwie ustroju szkolnictwa nie mamy. Stwierdził

to tak kompetentny człowiek, jak p. Minister Bartel na Zjeździe Z. P. N. S. P., mówiąc, że „Polska po siedmiu latach nie umiała, nie potrafiła, czy nie chciała ustalić ustroju szkolnictwa". Eksperymentu niema znów co tak się obawiać. Bo gdyby ludzkość nie była eksperymentowała, dzisiaj siadywalibyśmy może jeszcze na gałęziach drzew lub czaili się w mrokach jaskiń, a przedmiotem naszych zainteresowań i sporów byłyby wprawdzie bardziej określone, lecz mniej szlachetne ideały, niż szkoła. Doświadczaniu i poszukiwaniu zawdzięczamy postęp we wszystkiem.

Autor oburza się, jak można pragnąć nowych form wychowawczych, skoro

„W spadku po zaborcach otrzymaliśmy trzy typy szkolnitcwa, które — choć nie odpowiadające potrzebom duszy polskiej — miały jednak za sobą tę rację, że były w sobie logicznie przemyślane."

Wobec tak pomyślnej dla Polski okoliczności daje kapitalną radę, aby

„usunąć na razie ze szkół zaborczych, co było złe, a zostawiwszy dobre, podtrzymać stan kulturalny szkoły a przez nią społeczeństwa."

Idealny sposób! Zupełnie jak przepis do pieczenia tortu, ciastek, sporządzania sosu itp. Należałoby jeszcze określić, jakie kwantum trzebaby wziąć z systemu pruskiego, austrjackiego i rosyjskiego, by utworzyła się polska papka wychowawcza.

Bo należy to sobie uświadomić,

„Że szkoły nie tworzy się przy zielonym stoliku, nie z naśladownictwa cudzych wzorów lub ideologicznych teoryj, najczęściej z rozpraw i rozważań książkowych naiwnie zaczerpniętych. Pamiętać należy, że co jest dobre we Francji dla Francuza, w Ameryce dla Amerykanina, — nie musi być dobre w Polsce dla Polaka."

Ale to, co było dobre w Austrji dla Austrjaka, w Prusiech dla Prusaka, a w Rosji dla Rosjanina to musi być dobre i w Polsce dla Polaka? No, no!

O, logiczności, zrodzona z austrjacko - prusko - rosyjskiej szkoły! Jakże głęboko przeorałaś mózgi swych wychowanków! Dokąd będziesz jeszcze zbierać dla siebie haracz z naszych umysłów, gdy tyle u nas zaniedbanych pól, wołających o pracę rdzennie polskiej myśli!

Mało znaczące byłoby tu nasze zdanie, przeto oddajemy głos człowiekowi jednemu z najbardziej do tego powołanych... Stanisławowi Witkiewiczowi. On to, wróciwszy „Po latach" na swoje tatrzańskie przełęcze i z ich wyżyn zapuszczając wzrok na niwy życia polskiego, taką wypowiedział, goryczą przepełnioną, skargę: „Niektóre sfery narodowo-społecznego życia zalega u nas taka martwota, takie niewolnictwo myśli, taki absolutny zanik świadomości znaczenia środków i celów bytu, że możność swobodnego w tym zakresie czynu ujawnia tylko całą nędzę dusz. Taką obumarłą sferą życia są wszystkie zagadnienia wychowawcze. Naród, którego w każdej chwili uczy historja, że jego byt jest w prostej zależności od tego, jakim jest każdy składający go pojedyńczo człowiek, naród ten nie robi nic, żeby tych ludzi wychować, zatraciwszy do szczętu zmysł wychowawczy, wszelką zdolność myśli i czynu w tym kierunku."

— Opowiada dalej, że kiedy znaleźli się ludzie, nawołujący do założenia w Zakopanem „szkoły polskiej, któraby opierała się z jednej strony na rozumnych zasadach pedagogicznych, z drugiej na podstawach naszej psychologji rasowej i naszych przeznaczeń narodowych, wołanie ich pozostało bez żadnego skutku. A kiedy nareszcie znaleźli się tacy, którym myśl założenia w Zakopanem szkoły wydała się słuszną, zdawało się im, że należy zorganizować zakład, któryby tu, pod Tatrami jednoczył w sobie trzy systemy wychowwcze: **pruski, rosyjski i austrjacki.** Myśl taka — powiada dalej Witkiewicz — mogła powstać tylko tam, gdzie ludzie zrzekli się samodzielnego kierowania swemi losami, i gdzie doszczętu zginęła żywa myśl wychowawcza i wszelka tradycja tego, co nie tak dawne jeszcze pokolenia dla niej czyniły."

Tyle czasu od wypowiedzenia tych słów upłynęło, autora ich niema już między nami, Polska odzyskała wolność, a zdaje się, jakby niedola dni dzisiejszych wyrwała tę skargę z głębi bolejącej duszy wielkiego artysty i wychowawcy narodu. Możliwsze — jak widać — zerwanie pęt niewoli politycznej, niż wyswobodzenie się z niewolnictwa myśli.

„Il Kurjer Codzienny" nr. 327 w artykule: „Walka o szkołę" przytacza wyjątki opinji dwóch obozów. Acz przytoczenia niezupełne, musiały jednak w całości poważnego dostarczyć materjału przekonywającego, skoro dziennik ten, stale popierający poglądy przeciwników reformy szkolnej, pozostawia obecnie wyrobienie sobie sądu czytelnikowi:

> „Powyższe uwagi pozwolą każdemu z czytelników wyrobić sobie własne zdanie o istocie zagadnienia przebudowy szkoły i o właściwej reformie, która (tu podsuwa kompromisowe rozwiązania zagadnienia) polegać winna nie na rozbijaniu szkoły średniej, lecz na rozbudowie szkoły powszechnej."

W rzeczonym artykule najszerzej uwzględnione są poglądy p. prof. dr. L. Rymara. Byłoby rzeczą zbyteczną przytaczać tysiąc razy powtarzające sie szczegóły krytyki szkoły jednolitej. Zajmiemy się tylko sprawą t. zw. „osobnych zadań" szkoły powszechnej, która — według obliczeń p. R. — przygotowuje 90 procent dzieci i dlatego nie można jej koszlawić dla celów jedności szkolnej. Jako zaś odstraszający przykład przytacza p. R. wyniki ulubionej i celowo robionej przez pp. profesorów zabawki w „statystykę" nieuctwa i nieprzygotowania uczniów szkół powszechnych, którzy mieli nieszczęście dostać się do szkół średnich.

Opowiadanie o „osobnych" celach szkoły powszechnej i „praktycznem" przygotowaniu do życia jej uczniów należy do najbardziej rozpowszechnionych, pozornie słusznych, a w rzeczywistości najsłabszych argumentów przeciw szkole jednolitej. Jak te „osobne" zadania się przedstawiają, dotychczas nikt, ani też p. prof. R. nie potrafił sformułować. Szermuje się pustem słowem, którego nie umie się natchnąć treścią. Poprostu te „osobne" zadania utożsamia się ogólnie z zajęciami pracującego ludu.

Na podstawie tak pojętych „osobnych" zadań kuje się terminy o „praktycznem" przygotowaniu do życia uczniów szkół powszechnych w przeciwieństwie do „teoretycznego" nauczania uczniów, idących do szkół

średnich. Dwie te metody nie dadzą się ze sobą pogodzić, a stąd wniosek, że i szkoły powszechnej ze średnią złączyć się nie da.

Tego rodzaju „prawdy" zaliczyć należy dzisiaj już do bajek z tysiąca i jednej nocy. Ani praktyczne ani teoretyczne przygotowanie dla dzieci do lat 14 nie istnieje. Dziecko pod względem psycho-fizycznym jest różną od osoby dorosłej istotą — to znany komunał pedagogiczny. Nie można więc doń stosować metod, właściwych ludziom dorosłym, Ma ono swoje zainteresowania, zjawiające się kolejno w jego rozwoju duchowym i fizycznym. Chcieć te zainteresowania ominąć i wbrew nim rozpoczynać „praktyczne" przygotowanie do życia, znaczyłoby to samo, co zabijać zdolności, kryjące się pod osłoną zainteresowań. Zagadnienie sprowadza się do wyzyskania istniejących zainteresowań dziecka w kierunku jak największego rozwoju sił moralnych, umysłowych i fizycznych, któreby w późniejszym życiu, bez względu na zawód, jaki sobie uczeń obierze, stały się narzędziem twórczej pracy i uczyniły go zdolnym do dostosowywania się do zmieniających się tak szybko dzisiaj warunków życia.

Tak my rozumiemy praktyczne przygotowanie do życia i przez takie przygotowanie przejść musi każde dziecko, jeśli w przyszłości nie ma stać się teoretyzującym niedołęgą życiowym. „Jest niepodobieństwem bezwzględnem — mówi Devey — wychowywać dziecko z myślą o zajęciu przezeń pewnego określonego stanowiska w życiu. O ile wychowanie, na takiej oparte jest podstawie, nie uzdolnia ono przyszłego obywatela do żadnego stanowiska w życiu, robi z niego trutnia, ciężar społeczny, czynnik faktycznie hamujący rozwój ogólny."

Wynika z tego, że niema też „teoretycznego" przygotowania dla uczniów kilku- lub kilkunastoletnich. Sprawę „teoretycznej" metody otacza się nimbem tajemniczości i nadzwyczajności. Robi się minę, jakby „teorja" bujała gdzieś poza wszelkim bytem i czyhała na specjalnie skonstruowane umysły już w młodym wieku. Przecież „teorja" przynajmniej na stopniu umysłowego rozwoju uczniów tak szkół powszechnych, jak średnich nie może być niczem więcej jak dokładnem poznaniem rzeczywistości. Czem więcej nauczanie wnika w rzeczywistość i stosunki życia, tem silniejsze stwarza podstawy teoretyczne. Życie na wsi czy w mieście ma w sobie dość podkładu dla twórczej, żywej teorji. I dlatego nazwiemy zwykłym humbugiem rozpowiadanie o „praktycznem" przygotowaniu do życia uczniów szkół powszechnych, a „teoretycznem" przygotowaniu uczniów, idących do szkół średnich. Istnieje tylko jedno przygotowanie, polegające na umiejętnem rozwijaniu sił każdego dziecka.

Rozumienie inaczej „teoretycznego" przygotowania jest chyba propagandą „kucia" teoretycznych formułek, narzuconych i nieprzetrawionych, gdyż niesamodzielnie zdobytych. Kto wie właśnie, czy owa tak praktykowana w dawnych szkołach nauka, prowadzona w oderwaniu od życia i polegająca na wchłanianiu narzuconej wiedzy, nie przyczyniła się do tego, że pp. „teoretycy" niezdolni są zrozumieć dzisiaj wołania życia o nową szkołę.

Doszliśmy więc i do źródła owych „statystyk" ujemnych o pracy

nauczycielstwa szkół powszechnych. Nauczycielstwo to, świadome swych braków, czyni ogromne postępy w przyswajaniu sobie wiedzy pedagogicznej i innej. Łącznie z tem wprowadza nowe metody do szkoły. Uczeń, prowadzony w szkole powszechnej zgodnie z postępowemi metodami, przedostając się do szkoły średniej, wchodzi nagle w ową „teoretyczną“ atmosferę kucia. Linja naturalna dotychczasowego jego rozwoju urywa się i uczeń gubi się. A pp. profesorzy, zamiast poszukać winy u siebie, cieszą się, że mogą tworzyć nowe „teorje“ w postaci „statystyk“, ubliżających nauczycielstwu szkół powszechnych. Statystyki te złośliwe i do swoich małych celów naciągnięte rozpowszechniają bez skrupułów w prasie codziennej. Wiesza się więc w myśl przysłowia kowala za ślusarza, z tą modernistyczną odmianą, że sami ślusarze, zamiast w piersi się uderzyć, mają smutną odwagę jąć się tej niechlubnej operacji.. **F. Z.**

Szkoła a ulica.

„Ze wszystkich prawd społeczych najmniej podpada wątpliwości ta jedna, że rozwój oświaty prowadzi za sobą i rozwó moralności“. *H. Sienkiewicz.*

Jak należy zrozumieć tę myśl? Czy pojęcie „rozwój oświaty“ jest jednoznaczne z pojęciem „rozwój szkolnictwa“? Zastanówmy się nad tem. — Jeżeli całą Polskę pokryje sieć szkół, jeżeli każde dziecko będzie mogło korzystać ze szkoły, jeśli w naszym kraju nie będzie ani jednego analfabety, przyczyni się to znacznie do podniesienia poziomu intelektualnego społeczeństwa. To rzecz pewna. Lecz czy przez to samo podniesie się poziom moralny? — Jeżeli szkoła w 4 do 5 godzin pracy dziennej, wypełni najsumienniej swe zadanie nauczania i wychowania, to jednak czas pozaszkolny dziecka, niebrany dotąd w rachubę w całokształcie wychowania, wyniesie, po odliczeniu przeciętnie 10 godzin snu, — 9 godzin. O tych 9 godzinach warto by pomyśleć. Czy służą one do pogłębienia i utwierdzenia w dzieciach tych zasad, jakie im wpaja szkoła, czy rozumie je i popiera rodzina, mająca w tych godzinach dziecko pod swoją opieką? — Czy raczej jest przeciwnie? I jeżeli spojrzymy w życie, nie nakładając różowych okularów, to, niestety, będziemy musieli stwierdzić, to przeciwne. Stwierdzimy z całą pewnością, że te trochę **dobra**, co dziecku udało się zebrać w szkole, wydrze od niego brutalną ręką — ulica. Bo dziecko ze sfery robotniczej, czy drobno urzędniczej, domu rodzinnego nie ma. — Dzieciom tym, dom zastępuje — ulica.

I rodzina nie jest winna, że tego domu dać dziecku nie może. — Nie jest winna, że jest ciemna, chora często, zalkoholizowana, że jest nadmiernie przepracowana, głodna i chłodna, — że nie ma czasu dla dzieci, ani zrozumienia, ani często — miłości. Nie jest winną, że, nawet najlepiej pojmując w swem przekonaniu swoje wychowawcze zadanie, potrafi najwyżej rzucić rozkaz: „Weź książkę i ucz się“, zakaz: „Nie lataj po ulicy“, bo na większe zrozumienie duszy dziecka jej nie stać.

A jeśli nawet stać, to nie ma środków, by dać dziecku coś więcej nad ciemną, zimną, ciasną izbę, nie ma środków, by dać to, czego najwięcej dziecko potrzebuje: ruchu, wolności, przestrzeni. Lecz to ma — ulica. I jeszcze coś więcej. Jest nietylko pełna ruchu, gwaru, życia. Jest wiecznie nowa, zmienna, obiecująca, nęcąca nieznanem, nieoczekiwanem. Ukazuje wspaniałe wystawy sklepów, błyszczące światłem okna kawiarń, zawrotne reklamy kin. Woła, pociąga, budzi nigdy niezaspokojone pragnienia. Mieć to i tamto, — zjeść tyle ciastek, dostać się do kina. — I dziecko pragnie, pożąda, wysila swój umysł, by znaleźć środki, by dojść do posiadania choć cząsteczki tych skarbów. — Słabszy — w marzeniach, w snach ziszcza swe pragnienia. — Stąd często ukryte kompleksy, zarodek różnych niedomagań psychicznych w przyszłości. — Silniejszemu to nie wystarcza. Chce realnie, na jawie przeżyć te wszystkie rozkosze, któremi nęci go ulica.

I ulica okazuje się zazwyczaj litościwą. Pomaga, wspiera. — Wysyła tego, którego ma w swej pieczy oddawna, który już wiele wie, umie zdobyć to, czego pragnie: starszego towarzysza. O nich, o tych starszych towarzyszach, chcę teraz pomówić.

Szkoły powszechne w Poznaniu wypuszczają w świat co roku 2—3 tysięcy dzieci. Z tych zaledwie połowa trafia do majstra, idzie do terminu lub otrzymuje pracę. Co się dzieje z resztą? Co się dzieje z tymi 2 000? Bierze je w swe posiadanie ulica. Tak samo, jak dziś tych młodszych deprawuje, degeneruje fizycznie i moralnie. Tak samo stają nieodporni, bezradni wobec otaczającego ich zła. — Należy pamiętać, że owa młodzież pozostaje pozbawiona jakiejkolwiek opieki w wieku właśnie najbardziej dla niej krytycznym. Wiek 13—15 lat jest wiekiem dojrzewania płciowego, okresem największego psychicznego niezrównoważenia, okresem najsilniejszych zmagań się pomiędzy pierwiastkiem natury fizycznej a duchowej, okresem, gdy przewagę bierze strona emocjonalna charakteru, gdy wzrasta sugestywność, podatność na wpływy, gdy kryty nie milknie. Jest to czas ucieczek z domu, wypraw do Ameryki, czas burz wiosennych według określenia prof. Wacholza. Czy w czasie tej nawałnicy znajduje dziecko oparcie przyjacielskiej, silnej ręki? Czy znajdzie pomoc przy przejściu kawałka tej drogi, tak bardzo dla niego trudnej? — Nie! Idzie samo, brnąc w błocie ulicznem, idzie przez bagno ciemnoty — cóż dziwnego, że dochodzi tak często do drzwi więziennych, do domów rozpusty, do szpitali i przytułków. — Kto zna życie ulicy a szczególnie przedmieść, ten z pewnością zauważył nieraz bandy wyrostków, stojące na rogach ulic, w bramach domów, z papierosami w ustach, bezczelnie zaczepiających przechodni lub napastujących dzieci. Są to bardzo często zorganizowane bandy, mające już swych przywódców, posiadających nawet broń.

Dzieci w wieku szkolnym, nieposiadające należytej opieki, są przez nie teroryzowane. Ulegają im zawsze ze strachu przed siłą ich pięści, przed nożem, którego lęka się nawet policja. — Gdy przed paru dniami jedna z tych band wpadła na podwórze jednej ze szkół w Poznaniu,

uprzednio wyłamawszy zamek przy furtce, wezwany policjant oświadczył, że po tych norach nikogo szukać nie będzie, bo tam ryzykuje się życie.

Cóż więc dziwnego, że dzieci są posłuszne tym domorosłym apaszom. — Do tego posłuszeństwa nietylko je skłania lęk. Pochlebia im, że się znają ze starszymi, z takiemi, co się już nikogo nie boją, co palą papierosy, piją wódkę i mają zawsze pieniądze. Pociąga je nadzieja łatwego zarobku. Jak takie zbliżenie wpływa na kształtowanie się charakteru dziecka, o tem mówić chyba zbyteczne. Ale może nie będzie przesadą powiedzieć, że wpływ wychowawczy szkoły sprowadza się w tych warunkach do zera.

Tu, na ulicy, w duszy dziecka następuje przewartościowanie wartości, tych wartości i zasad, jakie głosi szkoła. Tu dziecko dowiaduje się, że takie zasady, jak: „szanuj cudzą własność, nie kłam, nie krzywdź słabszego", są tylko tak, na pokaz, od święta, a na codzień wygodniejszemi i popłatniejszemi są przeciwne. Szkoła swe zasady głosi w ciągu 4—5 godzin, najczęściej teoretycznie, ulica zaś kształci dziecko w ciągu 9 godzin i wykłada swą naukę metodą poglądową, doświadczalną. Kto zwycięży? Odpowiedź łatwa. Dla potwierdzenia przytoczę wynik ankiety, przeprowadzonej w szkole specjalnej w Poznaniu. Na zapytanie, czy można kraść, 75 procent dzieci odpowiedziało: „można, jeżeli nikt nie widzi". Oto do jak pojętej moralności doprowadza dziecko — ulica. Sądzę, że są to sprawy, nad któremi każdy z nas, nauczycieli, powinien się głęboko zastanowić. — Czy taki stan rzeczy ma trwać nadal? Czy naprawdę tak marne mają być nasze wysiłki, nasz trud, nasza praca? Bo cóż z tego, że dziecko wyjdzie ze szkoły z pewnem zasobem wiadomości, cóż z tego, że będzie umiało czytać i pisać, jeśli jednak zdobyta wiedza nie da mu możności stać się człowiekiem uczciwym. Stąd wniosek: oświata nie da się zamknąć w ciasne mury szkolne, powinna sięgać poza nie i jako czyste źródło, zmyć brud ulicy, przesiąknąć w całokształt życia.

H. Bieńkiewiczowa (Poznań)

Ze Zjazdu.

Z VI Zjazdu Delegatów Z. P. N. S. P. Województwa Poznańskiego. Dnia 2 grudnia rb. o godz. 10 rano odbył się w Poznaniu w lokalu dawn. hotelu Rzymskiego Zjazd Delegatów Z. P. N. S. P. województwa poznańskiego przy udziale 60 delegatów reprezentujących 25 Ognisk na 30 zorganizowanych. Obrady zagaił prezes Kom. Zarz. Gł. kol. Zych. W dłuższem przemówieniu scharakteryzował stan szkolnictwa przed przewrotem majowym. Wykazał szkodliwe poczynania Sejmu, Senatu i ówczesnego Rządu, które zmierzały do zepchnięcia szkolnictwa powsz. do roli dawnych szkółek parafjalnych i zaprzepaszczenia oświaty w Polsce. Jednem z takich zgubnych posunięć było redukowanie płac nauczycielskich, rzekomo dla utrzymania równowagi budżetowej, a w istocie, zmierzających do osłabienia twórczych sił wśród rzeszy nauczycielskiej. Następ-

-nym etapem, to zamach na wolność osobistą nauczycielstwa. Przy obradach nad ustawą o stosunkach służbowych nauczycieli Sejm, a zwłaszcza Senat dążył do ograniczenia swobody obywatelskiej nauczyciela, pragnąc ulepić jego duszę na wzór manekina biurokratycznego. Chcąc chwycić ster władny nad nauczycielstwem rząd ówczesny rozpoczął przygotowania do reformy administracji szkolnej. Pod pretekstem zespolenia administracji państwowej pragnął podporządkować władze szkolne władzom administracji politycznej. Wreszcie projekt ustawy o ustroju szkolnictwa St. Grabskiego godził w demokratyczne podstwy i przyszłość szkoły powszechnej; utrwalał nisko zorganizowany typ szkoły dzisiejszej, wnosząc tamy między poszczególnemi warstwami społeczeństwa na wzór dawnego starego zaborczego szkolnictwa.

Po przewrocie majowym rozpoczął się nowy okres życia szkolnictwa. Wszystkie szkodliwe, reakcyjne zamiary i poczynania zniesione zostały z powierzchni życia. Rząd dzisiejszy wykazał większą troskę o byt materjalny nauczycielstwa, znosząc krzywdzące obcinanie poborów. Dąży do zmiany ustroju szkolnego, przygotowując projekt oparty na systemie jednolitym. W zakończeniu swego przemówienia kol. prezes witał serdecznie zebranych, życząc pomyślnych obrad. Okrzyk: „Najjaśniejsza Rzeczpospolita Polska niech żyje“ został z zapałem powtórzony przez wszystkich.

Następnie kol. Szwarc wygłosił referat o szkole jednolitej. Prelegent omówił krótko cel wychowania w obecnych czasach, którym jest zapewnienie osobnikowi pełnego rozwoju i doskonalenia się. Omówił szkołę jednolitą pod względem społecznym i doboru pedagogicznego. Odparł zarzuty przeciwników szkoły jednolitej, wyakzując, że tylko ustrój szkolny, oparty na systemie jednolitym, może wytworzyć jedność kulturalną narodu i podniesie ją przez oparcie się na wszystkich warstwach społeczeństwa. Wreszcie taki system szkolny umożliwi wprowadzenie doboru pedagogicznego według stopni i typów uzdolnień, czego przy dzisiejszym stanie rzeczy nie można uwzględnić. W zakończeniu swego referatu omówił ustrój szkolny oparty na systemie jednolitym.

W dyskusji nad referatem przemawiało klkunastu mówców. Omawiano uświadomienie o szkole jednolitej szerokich warstw ludności, postawienie szkolnictwa powsz. na odpowiednim poziomie, sposób reagowania na szkółki prywatne na terenie woj. poznańskiego, przepełnienie klas, system mannheimski, artykuły przeciw szkole jednolitej w miejscowej prasie reakcyjnej, Radę Szkolną Okręgową i jej ostatnie uchwały, trudny teren pracy i miejscowe przeszkody.

Kol. Szwarc po udzieleniu kilku wyjaśnień zgłosił następujące rezolucje w związku z referatem:

1. Obowiązek szkolny, obejmujący dzieci w wieku od 7 do 14 lat życia, powinien rozciągać się na wszystkich obywateli w Polsce.

2. Przyjmowanie uczniów do szkół średnich ogólnokształcących lub zawodowych wszelkich stopni i typów nie powinno się odbywać wcześniej, aż po ukończeniu przez nich 7-mio klasowej szkoły powszechnej.

3. Należy stopniowo zamykać szkoły powszechne nisko zorganizowane, tj. jedno, dwu i trzyklasowe, a na ich miejsce zgodnie z siecią szkolną otwierać szkoły wyżej zorganizowane.

4. Należy stopniowo zamykać pierwszą, drugą i trzecią klasę szkół średnich, a na ich miejsce otwierać równoległe klasy czwarte i piąte.

5. Należy domagać się otwierania szkół zawodowych.

Zjazd rezolucje powyższe przyjął jednomyślnie. W związku z projektem zmiany ustroju szkolnego i podniesieniem poziomu szkolnictwa powszechnego kol. Sowiński zgłosił następujące rezolucje:

1. Zjazd stwierdza, że ustawa z dnia 22 grudnia 1925 r., rozporządzenie M. W. R. i O. P. z dnia 31 sierpnia 192 6r. i rozporządzenie p. ministra Gayczaka w nr. 13 D. U. wybitnie dążą do obniżenia poziomu szkoły powszechnej, specjalnie 7-mio klasowej, a przez to pośrednio utrudniają a nawet zaprzepaszczają realizację szkoły jednolitej, przeto Zjazd uważa bezzwłoczne zniesienie tych rozporządzeń za najaktualniejszą i najpilniejszą sprawę w związku z dążeniem do realizacji idei szkoły jednolitej, oraz wzywa Komisję Zarz. Gł. i Żarz. Gł. do podjęcia kroków w celu załatwienia tych spraw. Kom. Zarz. Gł. będzie stale wysyłać do Zarz. Gł. pisma z motywami, dla których uważa dziś tylko tę jedną sprawę za piekącą, przy szczególnem uwzględnieniu miejscowych warunków.

2. Zjazd wzywa wszystkie Ogniska do uchwalenia odpowiednich rezolucyj i wysłania ich do Komisji i Zarz. Gł.

3. Zjazd wzywa Komisję Zarz. Gł. do ogłoszenia ankiety na temat: Jakie szkody wyrządziło w szkołach powsz. wprowadzenie w życie wyżej wymienionej ustawy i rozporządzeń.

4. (Rezolucja kol. Marcinkowskiego). Zjazd wzywa Komisję Zarz. G.. aby wyniki ankiety opublikowała w „Naszym Głosie". Rezolucje powyższe zostały przez Zjazd jednomyślnie przyjęte.

Referat organizacyjny wraz z sprawozdaniem z działalności Komisji wygłosił kol. Mróz. W roku sprawozdawczym ubyły 3 Ogniska, przybyło 9 — razem obecnie jest 30. Członków ubyło 120, przybyło 175. 4 Ogniska zorganizowały Wyższe Kursy Nauczycielskie i kwalifikacyjne. Zebrań ogólnych odbyło się 53, Zarządów 29, odczytów 27 z przeciętną frekwencją 55%. Bierze udział w pracy społeczno-oświatowej 142 członków. Zapas bibljotek nieznaczny. Regularna płatność 1% na sanatorjum wynosi przeciętnie 79%, płatność składek — 82%. Cyfry powyższe odnoszą się tylko do II półrocza br. i do 17 ognisk, które nadesłały sprawozdania. Nie nadesłały sprawozdań następujące Ogniska: Czarnków, Grodzisk, Inowrocław, Jarocin, Połajewo, Leszno, Książ, Rawicz, Śmigiel, Wągrówiec, Witkowo i Rydzyna. Zalegają z prenumeratą za „Nasz Głos" następujące Ogniska: Czarnków, Inowrocław, Leszno, Ostrzeszów, Śrem, Środa, Dolsk, Śmigiel, Kcynia, Bydgoszcz. Ognisk, które mają drobniejsze zaległości, nie wymieniamy. Zalegają ze składkami mies. na rzecz Zarz. Głównego następujące Ogniska: Czarnków, Inowrocław, Jarocin, Bydgoszcz, Leszno, Ostrzeszów, Śrem, Dolsk, Środa i Śmigiel.

W sprawie poprawy uposażenia Komisja brała udział w Komitecie Międzyzwiązkowym, reprezentującym niemal wszystkie miejscowe zrzeszenia urzędnicze. Dnia 26 listopada rb. został zorganizowany wielki wiec urzędniczy, który uchwalił szereg rezolucyj, między innemi przywrócenie ruchomej mnożnej, wypłacenie 13-tej pensji, podwyższenie dodatku mieszkaniowego do normy, jaka istnieje w woj. południowych i środkowych, zniesienie podatku komunalnego. W rezultacie tego udała się delegacja do Warszawy, w której z ramienia Komisji wziął udział kol. Mróz. Delegacja była na audjencji u wicepremjera Bartla, min. Składkowskiego, wiceministra Góry i wiceministra Doleżala. Konkretnych rezultatów nie osiągnięto. Zasadnicze postulaty zostały zniesione obietnicami albo odpowiedziano na nie wręcz odmownie. P. wicepremjer Bartel zapewniał tylko, iż dopiero w III kwartale przyszłego roku urzędnicy mogą spodziewać się wydatniejszej pomocy. Co do sprawy dodatku mieszkaniowego i zniesienia podatku komunalnego, to p. wicemin. Góra obiecał je rozpatrzyć.

W referacie organizacyjnym omówił prelegent moralne i materjalne obowiązki członków wobec organizacyj, nawoływał do regularnego uiszczania wkładek, 1% na samopomoc i należytości za „Nasz Głos". Zachęcał do współpracy w „Naszym Głosie" przez nadsyłanie artykułów z praktyki szkolnej oraz w związku ze stosunkami służbowemi i zawodowemi. Wykazał wielką wartość i znaczenie bibljotek i apelował do Zarządów Ognisk, aby takowe zakładali w Ogniskach. Omówił również reorganizację pracy w Ogniskach i urządzenie kursu lustratorsko-instruktorskiego dla członków swoich Ognisk.

W dyskusji poruszono: zakładanie małych placówek organizacyjnych, powiększenie objętości „Naszego Głosu", sposób regulowania wkładek i 1%, sprawę konkursów itp.

Po udzieleniu wyjaśnień kol. Mróz przedłożył następujące rezolucje, które zostały przez Zjazd jednomyślnie przyjęte:

1. Zjazd uchwala kontynuować w dalszym ciągu wytrwałą pracę na terenie repr. Ognisk w kierunku dalszego kształcenia się, na polu społeczno - oświatowem i organizacyjnem, uświadamiając szersze koła nauczycielstwa niezorganizowanego.
2. Zważywszy ciężkie położenie i warunki materjalne nauczycielstwa, Zjazd zwraca się do Zarz. Głów. o energiczną akcję w sprawie poprawy uposażenia oraz wyrównania dodatku mieszkaniowego i zniesienia podatku komunalnego.

W wolnych wnioskach zabierało głos kilku mówców i poruszyło następujące sprawy: nadmiar konferencyj w niektórych powiatach, przesyłanie wraz z hymnem Rzeczypospolitej ciagnu faszystów polskich, VII kat. płacy, rozporządzenie jednego z inspektorów, zmuszające nauczycielstwo do zakupna zbioru ustaw i rozporządzeń, odbieranie gruntów przy szkołach przez gminy i stworzenie biura porad prawnych przy Komisji.

Po wyczerpaniu porządku dziennego o godz. 3 po poł. kol. przewodniczący zamknął obrady, żegnając zebranych i życząc im wytrwałej, pomyślnej i owocnej pracy.

Eres

RECENZJE.

Faustyn Piasek. „Nauka śpiewu metodą trójdźwiękową w częściach I i II.“ Lwów-Warszawa. Książnica-Atlas 1926.

Jest to praktyczny podręcznik do nauki śpiewu na II i III oddział szkoły powsz. w części I oraz na IV i V oddział szkoły powsz., albo I i II kl. szkoły średniej i I i II kurs semin. naucz. w części drugiej.

Autor dzieli każdą część na zbiór piosenek, do których enalogicznie podaje w drugiej połowie podręcznika ćwiczenia solfeżu. Przy użyciu więc niniejszego podręcznika należy zacząć od ćwiczeń solfeżu, następnie dopiero ćwiczyć pieśń opartą na odpowiednich interwalach. Zaczynają się one w interwalach od kwinty w połączeniu z toniką, następnie idzie tercja, seksta, kwarta, sekunda i septima, dalej idą ćwiczenia jednogłosowe, a przy końcu II części ćwiczenia dwugłosowe. W I. części uwzględnia autor tonację C-major, zaś w II-giej też F-major i G-major. Wartość nut i pauz stopniuje, podając np. ósemki dopiero w II części. Używa tekstów 2—3 i 4 miarowych, — W celu wprowadzenia harmonji w śpiewie i dla urozmaicenia podaje kanony tak w I-szej jak i w II-giej części. — Tekst mieści piosenki kościelne, patrjotyczne i okolicznościowe. Ze względu na poziom ćwiczeń podręczniki niniejsze nadają się do użycia dla uczniów wyżej wymienionych oddziałów, a dzięki praktycznemu ujęciu ćwiczeń i pieśni, mogą oddać duże usługi nauczycielom. **B.**

Społeczeństwa wolne więcej zawsze kładą nacisku na wyrobienie charakteru, społeczeństwo zaś biurokratyczne na wiedzę lub raczej wytresowanie w wiedzy, bo jedne potrzebują samodzielnych obywateli, drugie zaś płatnych sług — jedne żyją siłą społeczeństwa, drugie rygorem biurokratycznem.

Czyżby było wątpliwem, do którego typu dawna Polska należała, do którego Polska odrodzona należeć powinna?

Stanisław Szczepanowski.

Z ŻYCIA OGNISK.

Przy „Ognisku“ Z. P. N. S. P. w Krotoszynie zorganizowana została Sekcja Rysunkowa, która dąży: a) do rozwoju nauki rysunku w szkole powszechnej, b) do rozpowszechnienia wśród nauczycielstwa umiejętności władania rysunkiem objaśniającym, jako podstawą metody szkoły pracy, c) do rozwoju wielkopolskiej sztuki ludowej. Dotychczas odbyły się dwa zebrania 30 października i 4 grudnia rb. Sekcji przewodniczy p. Franz, nauczyciel rysunku i robót ręcznych przy seminarjum nauczycielskiem w Krotoszynie.

Zarząd „Ogniska“ zakupił dla Sekcji Oświaty Pozaszkolnej kinematograf szkolny małego typu. Kinematograf oddany został do użytku szermierzom oświaty w powiecie i już znakomicie spełnia swoje zadanie.

Nowoczesną tę pomoc szkolną polecamy gorąco również innym Ogniskom.

KOMUNIKAT.

Redakcja posiada na składzie jeszcze kilka egzemplarzy „Szkoły twórczej" Rowida. Pragnąc uprzystępnić nabycie tego dzieła kolegom, obniżył autor cenę egz. z 9,50 zł do 7,50 zł dla członków Związku i to płatnych w 3 miesięcznych ratach. Zamówienia należy skierowywać do kol. Edw. Groelego, Piekary 6, Redakcja „Naszego Głosu". Koledzy, którzy już „Szkołę twórczą" nabyli, przesyłają wszystkie należytości również pod wymienionym adresem.

—

Z KOMISJI ZARZ. GŁÓW.

W wykonaniu uchwały z dnia 12. 12. 1926 r. Komisja Zarz. Głównego rozpisuje ankietę n. t. Jakie szkody w szkołach powsz. wyrządziła ustawa z dnia 22 grudnia 1925 r., rozporządzenie Min. W. R i O. P. z dnia 31 sierpnia 1926 r. i rozporządzenie Min. W. R. i O. P. w nr. 13 D. U, Dane statystyczne przesyłać należy pod adresem Sekretarjatu Komisji, Poznań, ul. Matejki 39.

W związku z nową organizacją pracy w Ogniskach, Komisja urządza kurs lustratorsko - instruktorski. Bliższe szczegóły o kursie zostaną podane w odpowiednim czasie. Narazie prosimy Zarządy Ognisk o zgłaszanie delegowanego na kurs członka.

—

OD ADMINISTRACJI.

Prosimy Zarządy Ognisk przy podawaniu wykazów nowych abonentów „Naszego Głosu" o wzmiankowanie, czy dany członek należał przedtem do Związku, a jeśli należał, to gdzie. Równocześnie prosimy o dalsze wyrównanie zaległości za „Nasz Głos", które prosimy przesyłać nie przekazem lecz czekiem na nasze konto w P. K. O. nr. 208 262.

Prenumerata z przesyłką: rocznie 5 zł, półrocznie 3 zł; numer pojed. 50 gr.
Ogłoszenia: 1/1 str. 60 zł, ½ str. 30 zł, ¼ str. 15 zł.

Pojedyncze zeszyty do nabycia w księgarni „Spółki Pedagogicznej" w Poznaniu, ul. Podgórna 7.

Komitet Redakcyjny:
E. Dierlówna, E. Groele, St. Mróz, K. Perucki, St. Rumiński i Fr. Zych.

Redakcja: Poznań, ul. Piekary 6.
Administracja: Poznań, ul. Matejki 39. — P. K. O. 208 262.

Redaktor odpowiedzialny: Stanisław Mróz.

Czcionkami Drukarni Mieszczańskiej T. A., Poznań, Murna 2.